

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO CONTEXTO DE UMA PRÁTICA COMPLEXAMENTE TRANSDISCIPLINAR

Gerusa do Livramento Carneiro de Oliveira Moura (UFBA¹/FBB²),
gerusmoura@gmail.com, Jucineide Lessa de Carvalho (FBB),
jucineidecarvalho@gmail.com

RESUMO

A transdisciplinaridade é instituinte formativo e importante às compreensões do processo de investigação qualitativa em educação. Este relato apresenta experiências de aulas com estudantes do curso de Pedagogia, em dois componentes curriculares, ministrados pelas autoras, cujo objetivo foi articular componentes curriculares com potenciais na perspectiva da pesquisa. Com inspiração metodológica na etnopesquisa-formação, partimos do relato do compartilhamento das experiências que os/as graduandos/as consideram significativas e que registram no memorial de estágio ao acompanhamento da densidade da construção dos projetos de pesquisa. Possibilitou compreensões do processo de pesquisa e de categorias caras, fundantes e significativas para/na formação nossa e dos/as futuros/as Pedagogos/as.

Palavras-chave: Formação. Pedagogia. Pesquisa. Complexidade. Transdisciplinaridade.

Este relato apresenta experiências de aulas com estudantes do curso de Pedagogia, dos componentes curriculares “Pesquisa e Docência: pesquisa em Educação” e “Pesquisa e Docência: projeto de Pesquisa”, em dois semestres letivos, ministrados pelas autoras deste texto, em uma faculdade, da rede privada, na cidade de Salvador-BA. Estes componentes curriculares são lecionados em períodos simultâneos ao do componente Estágio Supervisionado, e o campo do estágio tem sido o escolhido pela maioria dos/as estudantes para a sistematização dos seus projetos de pesquisa.

Deste modo, compreendendo a necessidade e a importância da articulação entre os componentes curriculares com potenciais na perspectiva da pesquisa, solicitamos aos/as graduandos/as, o relato do compartilhamento das experiências que consideram significativas e que registram no memorial de estágio, dispositivo formativo que busca consubstanciar a formação em seu mais amplo sentido, ou seja, de vida e de interações. Buscamos, para tanto, inspiração na etnopesquisa-formação, que possibilita “pensar e modificar sua prática pela pesquisa” (MACEDO, 2006, p. 160).

¹ Universidade Federal da Bahia

² Faculdade Batista Brasileira

Iniciamos refletindo sobre a necessidade de se discutir sobre a construção da/s identidade/s, situada no contexto das transformações histórico-social e a relevância dos discursos, presentes na escola e nas políticas e práticas curriculares, para sua constituição. Deste modo, trazemos a questão da formação docente, concentrando-nos na dos/as pedagogos/as, articulando os espaços formativos do Ensino Superior e da escola, relatando a experiência de se pensar o currículo e a formação complexamente, no sentido de que “os componentes que constituem um todo são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes” (MORIN, 2004, p. 14), articulando as experiências dos/as estudantes no campo do estágio supervisionado e seus projetos de pesquisa.

A questão da/s identidade/s se abre fortemente neste momento histórico que estamos vivenciando, seja tentando justificar a mudança do paradigma moderno do sujeito completo, constante, previsível, adaptável à situação de “ordem e progresso”, centrado, unificado, racional, possuidor da capacidade de ações conscientes, constituído por uma essência fixa e imutável para a noção de sujeito complexo, passional, contextualizado, indeterminado, intérprete da realidade, produtor de cultura, seja para entender a própria mudança. Gilroy (1997, citado por MOREIRA e CÂMARA, 2011), diz que a discussão teórica da identidade justifica-se, então, por iluminar a interação entre a experiência subjetiva do mundo e os cenários históricos e culturais em que a identidade é formada.

No mundo humano, toda transição envolve crises profundas e não se dá de maneira automática. O ser “mutante” se rebela contra o que está posto, ao mesmo tempo em que suas referências são oriundas do contexto que está sendo contestado. Neste sentido, aquelas referências acabam se mantendo presentes, embora tenha novos contornos.

Tomando como marco a transição da sociedade medieval para a sociedade moderna, as referências de mundo da primeira ainda permanecem muito presentes, embora com novos “rostos”. Substituiu-se um ser supremo e sagrado, que a tudo e a todos salvava e que habitava um mundo celestial e perfeito, ao qual todos deveriam buscar alcançar, por outro “ser” sagrado, perfeito, capaz de tudo prever, medir e controlar, a ciência. Esta, por um lado, nos levou a grandes avanços técnicos e tecnológicos, mas, por outro, separou o inseparável, nas hiperespecializações, isolando “os objetos não só uns dos outros, mas também do seu ambiente e do seu observador”

(MORIN, 1998, p. 27) e reduziu o irredutível, unificando “aquilo que é diverso ou múltiplo, quer àquilo que é elementar, quer àquilo que é quantificável” (MORIN, 1998, p. 27).

No que diga respeito às identidades, o ser medieval nascia com sua identidade e seu papel social fixamente demarcado: servo ou nobre, camponês (talvez guerreiro), mas sempre comandado ou comandante. O sujeito moderno nasce com sua identidade prevista socialmente, porém, seu papel social contempla a possibilidade de mudança, desde que se submeta ao “todo-poderoso” método científico, que o levaria ao conhecimento das verdades absolutas. A educação moderna muda de ação, mas não de intenção: a manutenção dos papéis sociais, no sentido de quem nasceu para comandar deve assim cumprir sua função e quem nasceu para obedecer, deve assim permanecer.

Ocorre que a modernidade não cumpriu a sua promessa de salvação do mundo via ordem e progresso das ciências. As ilusões também não, especialmente a do total e completo controle. Dialeticamente, essas mesmas tentativas de salvação e controle possibilitaram a descontinuidade de toda e qualquer condição precedente.

Os modos de vida colocados em ação pela modernidade nos livraram, de uma forma bastante inédita, de todos os tipos tradicionais de ordem social. Tanto em extensão, quanto em intensidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas do que a maioria das mudanças características em períodos anteriores. No plano da extensão, elas serviram para estabelecer formas de interconexão social que cobrem o globo; em termos de intensidade, elas alteraram algumas das características mais íntimas e pessoais de nossa existência cotidiana (GIDDENS, 1990, p. 21, citado por HALL, 2002, p. 16).

O século em que vivemos está imerso em modificações sociais de tal dimensão, que rompe radicalmente com a concepção de fixidez preconizada pela modernidade. Talvez a mais percebida seja a do tempo-espaço. O sujeito possuidor de uma essência imutável agora se vê inserido em um processo de explosão informacional, na qual a quantidade de informação e a velocidade da comunicação ganham uma proporção nunca vista antes. Uma notícia que às vezes levava, no mesmo território, uma semana ou mais para ter-se conhecimento, agora é quase ou mesmo simultânea ao fato, na maior parte do globo terrestre, sobrepondo, inclusive, várias falas e interpretações.

Entretanto, a velocidade da comunicação não corresponde necessariamente à velocidade das mudanças. As pessoas e seus cotidianos necessitam de um tempo para a compreensão do novo contexto e para o desapego (ou não) das referências que permeavam suas ações.

Em uma perspectiva etnometodológica (MACEDO, 2006), se tomarmos o conceito de *habitus* de Bourdieu (1983, p. 65), como “princípio gerador duravelmente armado de improvisações regradas”, na escola, podemos perceber que este perpassa e às vezes determina a maneira como pensamos o mundo. Podemos observar que as concepções e as noções construídas (durante o curso de formação para o magistério, especialmente dos cursos em nível médio), dificilmente são desconstruídas dando lugar a novas concepções e noções, cristalizando um *habitus* formativo, através da naturalização de ações entendidas como um “roteiro de condutas” a ser obrigatoriamente cumprido, sem considerar qualquer diversificação, social ou cultural, cotidiana ou esporádica, ultrapassando os limites espaço-temporais. Neste sentido, o acontecimento, “identificado com a singularidade, a contingência, o acidente, a irreduzibilidade, o vivido” (MORIN, 1999, p. 46), não tem lugar e quando tem é entendido como anômalo, errado, inconveniente, fora do “roteiro”.

Os discursos presentes na escola são cruciais para a formação da nossa identidade pessoal e profissional, de gênero, sexual, de etnia e raça e de classe social. Passamos, professores, demais trabalhadores da educação e crianças, muito tempo na escola. Chegamos à escola com uma história a ser contada, constituída pelas referências do mundo em que estamos imersos. O discurso escolar, em articulação com as experiências vividas, pode reforçar ou entrar em choque com nossas identidades, mas sempre as reconstrói. A este respeito, Moita Lopes (2002, p. 80), fala que “(...) os participantes em sala de aula estão (re-) construindo suas identidades sociais nas histórias que leem, escrevem, contam e ouvem nesse contexto”.

Nesta perspectiva, a discussão sobre/com/no currículo tem especial relevância por ser ele o dispositivo no qual se sistematiza o processo educativo escolar e traduz as intencionalidades das políticas e as concepções veiculadas através dos valores que o embasam. O currículo é um espaço em que a formação se desenvolve e, fortalecendo este sentido, Macedo (2011, p. 51), diz que a formação é “o fundante da educação” Aqui, o currículo está compreendido a partir da noção de que se trata de uma construção social, articulado de modo relacional e multirreferencial, ou seja, instituinte e instituído de poderes não visualizados como neutros, mas como constituintes de um campo epistemológico social e, por conseguinte, discutível.

O currículo disciplinar, fragmentado, descontextualizado, fixado sob bases homogeneizadoras e silenciadoras transformam a escola e o currículo em um campo de

luta entre, de um lado, os sujeitos, constituídos por múltiplas identidades, imersos em redes de relações interativas e de significações e por isso sujeitos coletivos em movimentos de momentos históricos (SERPA, 1987), e, de outro, a tentativa de objetivação e absolutização das subjetividades, visando a formação de um ser idealizado segundo os desejos de um poder hegemônico.

As políticas públicas curriculares, não neutras, de caráter político ideológico, assumidas na escola sob a forma de “obediência às regras” e não problematizadas, tendem a naturalizar o processo de formação, no sentido da adequação e adaptação dos sujeitos às ordens socialmente estabelecidas, como o único e verdadeiro caminho a ser (per) seguido pela educação. Entretanto, compreendemos que o currículo é construído cotidianamente, bem como as ressignificações das suas políticas advindas “de fora”. Tanto que também compreendemos que currículo, mais do que o que se ensina é o que se aprende na escola.

A suposição de que as políticas curriculares são, antes de tudo, as políticas do Estado, ignora que “políticas” são também práticas comuns e que é na variedade de ações cotidianas, escolhidas entre as capacidades e as possibilidades dispostas, que o poder se dispõe em redes microbianas e nas quais é também contestado. Ou seja, pensar as políticas de currículos exige sua pluralização e a compreensão dos múltiplos *espaçostempos* nos quais “se realiza”. Sendo assim, quando se pretende, (...) discutir como os currículos acontecem, o melhor é considerar todos os seus “praticantes” (CERTEAU, 1994), para além da análise de imagem fixada da “grande política”, a política dita “oficial” (ALVES, 2012, p. 49-50).

Em Macedo (2010, p.21), tem-se “a idéia de *formação* como o conjunto de condições e mediações para que certas aprendizagens socialmente legitimadas se realizem (...)”, e esta formação prospecta (ou deveria) alterações à medida que sejam (fossem) valorizadas as experiências do sujeito social, culturalmente mediado.

Dessa maneira, ao contrário das vozes do centro do “sistema educativo” – a que chamamos de “voz oficial” – que afirmam: “os professores são/estão mal formados e por isto precisamos propor uma outra formação”, entendemos ser necessário que pensemos o diálogo entre os “praticantes” (Certeau, 1994) que “fazem” os vários contextos da formação. Ao contrário dos que dizem “os professores não sabem nada”, pensamos que é preciso que saibamos o que as professoras sabem, antes de propormos qualquer outra formação acadêmica. Por fim, concordando com os que dizem que “depois da formação inicial é preciso continuar sempre a formação”, indicamos que é preciso discutir, ainda, durante os cursos que fazemos, com aquilo que nos formou em ações cotidianas pelos exemplos de professores que tivemos antes, enquanto éramos alunos da educação básica. Precisamos entender que, em qualquer situação, o que temos é sempre uma formação continuada, já que em todos os contatos com escolas – como alunos ou como professores – estamos sempre em formação. Antes de chegarmos à universidade para um curso de quatro anos, tivemos, necessariamente, onze anos de escolarização, durante os quais assistimos e participamos de milhares de “situações” de *aprendizagemensino*

que nos formaram quanto a práticas didáticas, pedagógicas e curriculares múltiplas (ALVES, 2010, p. 1196-7).

Até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9.394/96, a formação de professores e professoras para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental acontecia nos cursos Normais, em nível médio. A atuação do/a Pedagogo/a se dava prioritariamente na formação desses/as professores/as, na supervisão, administração e orientação escolar e, em alguns casos, na Educação Infantil, ainda não regulamentada formalmente.

A partir de 1996, duas modificações são previstas no texto legal; a primeira, no que diz respeito à formação dos/as professores/as para os anos iniciais e para a educação infantil, que passa a ser de responsabilidade dos cursos de Pedagogia. A segunda, por conseguinte, a necessidade de uma nova configuração nos cursos de Pedagogia. Esta foi regulamentada pela Resolução MEC/CNE nº 1 de 15 de maio de 2006 (dez anos depois da promulgação da LDB), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia, licenciatura.

Neste sentido, entendemos que há choques epistemológicos, políticos, éticos e estéticos nos contextos, tanto da formação do/a Pedagogo/a, quanto no da escola, ao ter que reconfigurarem concepções e práticas, a partir da substituição de uma classe profissional, historicamente legitimada, por outra cuja função, em termos gerais até então, na escola, tinha sido a de prescrição e vigilância de ações e professores.

Desse modo, no intervalo, entre a promulgação da LDB e a homologação das DCN para os cursos de Pedagogia, atravessado por várias discussões em várias instâncias³, imposição e “derrubada” de decreto-lei (nº 3.276/99 e nº 3.554/00, respectivamente)⁴, o Estado brasileiro, declarou a extinção gradual da maioria dos cursos Normais em nível médio e, através das suas Instituições de Ensino Superior - IES, as universidades prioritariamente, organizaram cursos de formação em Pedagogia destinados às professoras e professores em serviço que já atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas das redes públicas. Também naqueles dez anos, as IES procuraram reorganizar os currículos dos cursos de Pedagogia, a partir da legislação em

³ ANFOPE, ANPED, FORUMDIR, CEEP e outras associações da área de Educação, nacionalmente, estiveram envolvidas diretamente nas discussões e no envio de proposições ao MEC, uma das quais foi basilar para o projeto final das DCN.

⁴ O primeiro determina em seu parágrafo 2º do artigo 3º, que a formação de professores para atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, far-se-á, exclusivamente, em cursos normais superiores e o segundo, relativizando-o, substitui o termo “exclusivamente” por “preferencialmente”.

vigor, que era geral para todos os cursos de formação de professores, considerando a sua inserção formal (relativamente nova no ensino público), nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao mesmo tempo, deu-se a chegada dos/das egressos/egressas do curso de Pedagogia às escolas das redes públicas⁵, para ocupar o lugar que outrora era daquelas egressas dos cursos de magistério, que a escola entendia como “ocupantes legítimas”, cuja formação inicial se deu no espaço-tempo (ALVES, 2012), da própria escola básica, onde futuramente iriam atuar profissionalmente.

Após a homologação das DCN para o curso de Pedagogia, os currículos sofreram modificações, procurando contemplar as prescrições/orientações legais. Entretanto, um detalhe chama a atenção pelo seu silenciamento, o que estamos chamando de “choque dos contextos”: Não identificamos os contextos das transições e suas condições, tanto da formação do pedagogo, quanto da escola, contemplados como “pontos de pauta” nem nas políticas e nas práticas dos currículos dos cursos de Pedagogia, nem das escolas.

Os desdobramentos disso passam a aparecer em duas frentes: na própria escola, na discriminação, pressão, desdém, falta de apoio ou negação e silenciamento que os/as professores/as sofrem quando passam a fazer o curso de graduação em Pedagogia⁶. A segunda frente em que isto aparece é nas falas das estagiárias do curso de Pedagogia, que reclamam de que mesmo quando bem acolhidas nas escolas, ouvem comentários depreciativos do trabalho docente e alguns com clara intenção de dissuadi-las do exercício da profissão.

Você já pensou bem se é essa mesmo [a profissão] que você quer? (...) Não fica rico. Não conheço nenhum professor rico (ESTUDANTE A).
O que você está fazendo aqui? Olhe que a realidade é isso ai [mostra a sala de aula]. (ESTUDANTE B).

As estudantes também disseram que

Rola um ciúme das professoras com a gente. Eu mesma passei por um constrangimento diante da professora, porque a aluna do terceiro ano me perguntou “porque você não vem trabalhar aqui, porque ensina muito bem?” e em seguida virou-se para a professora regente e disse “e você sai”.
Desse dia em diante, a professora passou a falar comigo somente o necessário, não socializou mais os planos de trabalho, além de negar que os tivesse (ESTUDANTE C).

⁵ Nas escolas da rede privada, já havia, mesmo antes da promulgação da LDB, pedagogas atuando, então, de 1ª a 4ª séries e na educação infantil.

⁶ Percebia isto nas falas das professoras-estudantes quando atuei no projeto Rede UNEB 2000 e vi isto claramente nos resultados da pesquisa de mestrado (MOURA, 2004).

Inicialmente, o pensamento comum era o de que as professoras que estavam na escola sentiam-se rejeitadas e ameaçadas pelas novas profissionais, que mais cedo ou mais tarde iriam substituí-las. Porém, Nóvoa (2002), nos faz entender que a escola não pensa sobre si mesma. Então passamos a suspeitar de que a escola ainda é entendida, principalmente por ela própria, como um lugar de “prática” pura e simplesmente, e por isso, ainda legitima muitos discursos e práticas de “replicação” de saberes “buscados” (como se prontos estivessem), fora dela. Morin (1996, p. 275), nos diz que “na escola aprendemos a pensar separando”, dando sentido à disjunção e da redução que fazemos da teoria e da prática, a partir da ação da escola, prolongando-se ao longo de nossa vida estudantil e profissional. O que explica, de certo modo, uma espécie de naturalização da chegada de um/a novo tipo de professor/a para “ocupar o lugar” daqueles/as formados/as nos cursos de magistério, no sentido de “é a lei e tem que ser cumprida”, sem discussão, sem problematização, sem um “enfrentamento reflexivo” dos desdobramentos que essa ação vai gerar à escola, para os estudantes, para a comunidade e para o corpo docente.

Após aquele momento, deparamo-nos com a constatação de que nunca havíamos pensado no encontro entre o curso de Pedagogia e a escola, em termos da transição de “classes profissionais”, que implica no encontro de uma escola construída em bases epistemológicas diferentes das que são consideradas sustentação do curso de Pedagogia e da práxis deste profissional, tanto dos pontos de vistas dos documentos legais, quanto da legitimação social. O que nos parece claro é que estamos formando profissionais para uma escola que ainda não existe como se ela já existisse e também a necessidade de formar o pedagogo para a transformação das bases epistemológicas da escola. O que nos parece também é que não temos feito efetivamente isso, mesmo falando sobre transformação social, transformação da educação, porque nunca pensamos deste modo, nem neste sentido.

Suspeitamos, então que, estamos formando um/a profissional cujo lugar na escola, precisa ser legitimado e os currículos precisam contemplar isto de maneira clara, para além das fragmentações, das disjunções e das reduções em direção a um currículo que englobe, inclua e articule os contextos da formação.

Nos componentes curriculares “Pesquisa e Docência: pesquisa em Educação” e “Pesquisa e Docência: projeto de Pesquisa” temos realizado discussões acerca das

articulações entre as ações de ensino e de pesquisa na atuação dos/as futuros/as Pedagogos/as.

Analisando os memoriais construídos no componente curricular Estágio Supervisionado em parceria com o docente deste e apreciando as justificativas na elaboração dos anteprojetos e projetos de pesquisa durante as aulas, observamos que os interesses de pesquisa foram construídos à medida que o currículo do curso se aproximava do campo de atuação profissional dos pedagogos, fossem em tempos de observação às turmas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental fossem na atuação em regência. Percebemos potenciais sensibilidades e críticas a fenômenos escolares e desejo de um debruçar, analisar e contribuir com os espaçostempos (ALVES, 2012) de aprendizagem.

No entanto, o processo de compreensões do que seja pesquisar se descortinava ao passo que propusemos estudos de obras que tratam da pesquisa qualitativa em educação. E, neste sentido, construímos dispositivos para auxílio ao registro de tais compreensões que orientavam quanto aos conhecimentos encontrados nas leituras e os saberes necessários ao aprofundamento dos assuntos neles contidos. Estes planos de estudos possibilitaram o acompanhamento da densidade da construção dos(as) estudantes e a nós, docentes, o re-pensar do processo de ensino e discussão das aprendizagens em pesquisa e docência.

Diante dos estudos sobre pesquisa em educação e o despertar de temas no campo do estágio, percebemos a responsabilização dos/as estudantes pela ação investigativa e suas conjecturas. A estruturação da problemática, a delimitação do tema, a definição da questão central, o levantamento da literatura acerca do objeto de estudo passaram a compor as discussões dos componentes e, uma das ações desenvolvidas foi de estabelecer momentos transdisciplinares onde todos os docentes do curso de Pedagogia, atuantes como orientadores/as de trabalhos de conclusão de curso e estudantes do último semestre compuseram oficinas, cujo objetivo era de exposição e diálogo sobre pesquisas em educação, suas composições e derivações.

Esta ação desencadeou expressivos desenvolvimentos nos anteprojetos de pesquisa, re-visão das estruturas e depoimentos como “agora entendi o que é problema”, “vou revisar minha problemática”, “encontrei a delimitação do meu tema”, “minhas justificativas estão incompletas”, “preciso ler mais”, foram alguns dos escutados durante as atividades e percebidos na versão posteriormente entregue. Importante ressaltar que

esta versão foi novamente apreciada pelas professoras dos componentes “Pesquisa e Docência”, nos quais foram inseridas proposições de aprofundamento e, em seguida, todos/as expuseram seus projetos de pesquisa.

A articulação na perspectiva transdisciplinar teve ainda como objetivo a aproximação dos/as pretendidos/as orientadores/as das pesquisas dos/as orientandos/as, que contribuíram com indicação de autores e obras para ampliação da fundamentação teórica e com o refinamento dos estruturantes da pesquisa.

Obviamente, este processo não foi linear, houve crises, dúvidas e medos, contradições e desordens, provenientes da desconstrução do que se pensava organizado. Os textos precisaram ser (re-)feitos, (re-)construídos e (re-)compostos, assim como aconteceu com os modos de pensar a docência e a pesquisa na perspectiva articuladora, integradora, globalizadora e contextualizada (MORIN, 2004).

No entanto, as compreensões do processo de pesquisa, dos estruturantes da investigação científica em educação, da responsabilidade dos/as discentes/pesquisadores/as, da implicação nos refazimentos, da transdisciplinaridade como instituinte formativo, e ainda da ação de pesquisa como potência para a prática pedagógica significaram, para nós, categorias caras, fundantes e significativas para/na formação nossa e dos/as futuros/as Pedagogos/as.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos – para além dos processos de regulação. In: **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, out-dez. 2010, p. 1195-1212. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07 ago. 2012.

_____. Como e até onde é possível pensar diferente? Micropolíticas de currículos, poéticas, cotidianos e escolas. In: **Revista Teias**, v. 13. N. 27, p. 49-66, jan. – abr. 2012: Currículos: problematização em práticas e políticas. Disponível em: <[http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=issue&op=view&path\[\]=56](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=issue&op=view&path[]=56)>. Acesso em: 23 nov. 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei 9.394/86 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, DF.

_____. Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, DF.

_____. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO/. CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de Currículo formação em ato?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação**. Ilhéus: Editus, 2011.

_____. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livros Editora, 2010.

_____. **Etnopesquisa Crítica Etnopesquisa Formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MORIN, Edgar. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

_____. **Cultura de Massas no Século XX**. São Paulo: Forense, 1999.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 10. ed. Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 2004.

MOREIRA, A. F. Barbosa e CÂMARA, Michelle J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA A. F. B. e CANDAU, Vera M. (orgs.). **Multiculturalismos**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 7 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008, p. 38-66.

MOURA, Gersa do L. C. de O. **Desenvolvimento Profissional e Prática Pedagógica**: um estudo sobre a formação continuada de professores na cidade de Alagoinhas-BA. 2004. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Salvador, 2004.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

SERPA, Luis Felipe P. Sobre a práxis pedagógica. In: **Revista Educação em Debate**. Fortaleza: jul/dez., 1987, p. 21-25.